

# Legyőzik az egyetemi rangsorok a tudás világát?

*„I often say that when you can measure what you are speaking about, and express it in numbers, you know something about it; but when you cannot measure it, when you cannot express it in numbers, your knowledge is of a meagre and unsatisfactory kind.”*

Lord Kelvin (Thomson, 1883. 73.)

**B**ár a felsőoktatás iránti közfigyelem mértéke és kiterjedtsége országonként változik, de évente vannak alkalmak, amikor mindenütt magasra hág: ezek a továbbtanulási jelentkezések-felvételek időszakai. Az elmúlt negyedszázadban, különösen a kétezres évektől azonban világszerte elterjedt egy jelenség, ami hasonló sajtóérdeklődést tud kelteni, és ezen keresztül az egyetemek társadalmi percepciójában mindinkább meghatározóvá válik, ez pedig az egyetemi rangsorok megjelenése. Egy évtizede az egyes országok rangsorai mellett egyre erőteljesebben feltűntek a nemzetközi, globális rankingek, az intézmények besorolási játékát mind komolyabbá, az egyetemi stratégiákban és országos szakpolitikákban is tényezővé téve.

Ebben a hírpiaci térben hajlamos a felsőoktatás elfeledkezni arról az egyszerű tényről, hogy évszázadokon át működött rangsorok nélkül, illetve, hogy a rangsorok nem a kutatási-oktatási tevékenységből nőttek ki, hanem azok tartalmától, fejleményeitől függetlenül, kívülről érkeztek. Hogyan lehetséges mégis, hogy ilyen erővel határozzák meg ezek az információs csomagok a felsőoktatásról és a felsőoktatásban zajló gondolkodást, miképpen váltak az egyetemek értékmérésének leghatásosabb mutatóivá? Szolgáltatnak-e érvényes ismereteket a felsőoktatásról? Van-e esélye a hagyományos egyetemi nyilvánosság- és társadalmi pozíciók újjáépítésének, illetve lenne-e értelme ennek?

Az egyetemfilozófiák és önképek általában tartalmaznak olyan elemeket, amelyek reflektálnak a felsőoktatás társadalmi környezetének elvárásaira, közösségi missziójára. Newmann püspök vagy Humboldt professzor/miniszter egyetem-alapító dokumentumaiban a kiválóság és minőség magától értetődő jellemzője a felsőfokú oktatási intézménynek, nem is foglalkoztak különösebben olyan külső mechanizmusok kidolgozásával, amelyek ezt kontrollálták volna. Ezen európai egyetemi hagyományhoz képest az elmúlt bő harmad évszázadra azonban már erős és befolyásos narratívák rivalizálnak a felsőoktatási teljesítmény „külső” megítélésének kibővült piacán – s míg a médiában egyértelműen a rangsorok állnak

nyerésre, addig az intézményi életben és menedzsmentben erős a pozíciójuk az üzleti életből, a PR-iparból vagy az újabbkori amerikai akadémiai tradícióból átvett megoldásoknak.

Bár a szakmai közvélemény számára a minőségértékeléshez képest értelmeződnek a rangsorok, velük a nagyközönség mint kommunikációs formákkal, a tájékoztató kiadványok közegeiben találkozunk. (A magyarországi felsőoktatás rangsorolása kezdetén, 2001-ben is ilyen tájékoztató kiadványból nőtt ki az UnivPress-Felvi rangsor.) Nem véletlen, hogy amikor a rangsoroknak az amerikai felsőoktatási kommunikációban a nyolcvanas évekre egyre nagyobb lett a szerepük, akkor Webster is ezekhez viszonyítva fogalmazta meg azt a definícióját (*Webster*, 1986. 5. o.), amit a szakirodalom leginkább emleget. Eszerint rangsor az, ami:

- az akadémiai kiválóságot méri, meghatározott mérőszámokkal vagy vonatkoztatásokkal,
- a mérőszámok használata valamilyen sorrendet eredményez.

A „hivatalos” minőségértékelések viszonya a rangsorokhoz tehát részint történeti, részint kontraverzális: miközben az akkreditációk kerülnek a sorrendbe állításokat, a rangsorok értelme éppen ez. Ám utóbbiak sikeressége, vagy irritációt okozó jelenléte növeli a nyomást az országos akkreditációkon a sorrendek képzése iránt.

Az akadémiai közvéleményen belül korábban is zajlottak szakmai disputák az intézmények összehasonlításának eredményeiről, azonban a médiorangsorok elindulása kiélezetté, és nem ritkán gyakorlati következményekkel járóvá erősítette a vitákat. Az első nagyobb hatású médiorangsor az Egyesült Államokban jelent meg, a U.S. NEWS and World Report című napilapban (továbbiakban USNEWS). A rangsorkétévente történő megjelenései még nyugalmasabban teltek, inkább lekezelő reakciókat kapott a vállalkozás (Donald Kennedy, az első helyre rangsorolt Stanford akkori elnöke mondta: „ez egy szépségverseny, nem a minőség komoly elemzése”<sup>1</sup>). A kilencvenes évek közepére azonban az intézményvezetők megelégték a módszertan, és ezzel a helyezések folytonos változtatását, és felláztak. A Stanford következő elnöke, Gerhard Casper, 1996-tól éles hangú levelekben bírálta a USNEWS koncepcióját és számítási módjait, különösen a hallgatók jövőbeli választásaira vonatkozó predikcióját, és alternatív számításokkal mutatta be saját javaslatait az értékelésre. Hasonlóan megkérdőjelezték a rangsor érvényességét az amerikai elitegyetemek diákjai is. (Mindezek nyomán létrejött a „*Forget US News Coalition*” egyetemi nyomásgyakorló csoport.) Nem járt jobban a kanadai Maclean’s rangsora sem, hiszen az 1991-es indulását követően azonnal támadták kissé egyenetlen fogalmazási stílusa, illetve a különféle képzési célú egyetemek közös szerepeltetése miatt. Bár az újság azonnal lépett, és a következő évtől már differenciáltabb felmérést végzett, folytatódtek a tiltakozások, jelentős intézményi kör maradt távol a felméréstől.

Az észak-amerikai rangsorok kapcsán a kedélyek később sem csillapodtak. A kilencvenes évek végén kutatómódszertani ajánlásokat kellett az USNEWS készítőinek elfogadniuk, ami nem nyugtatta meg az egyetemeket, hiszen 2006–2007-től mozgalom is indult a rangsor ellenében, önálló honlapot üzemeltetve. Ekkor vált egyértelművé az elvárás: az a korrekt, ha a módszertani leírások világosan megfogalmazzák, mit tartanak a felsőoktatási teljesítményről, az egyetemek és főiskolák funkciójáról, a felsőoktatással szembeni követelménytámasztás kompetens megfogalmazóiról.

Az amerikaiak példáján is felbuzdulva a Maclean’s ellenében 2007-ben indult jelentős, a kanadai egyetemek több mint egynegyedét kitevő, adatszolgáltatási bojkott. Ázsiában még

<sup>1</sup> „It’s a beauty contest, not a serious analysis of quality” Idézi: *Thompson*, 2000.

drasztikusabb következménye lett az elégedetlenségnek, hiszen az *Asiaweek* című angol nyelvű regionális hetilap rangsora éppen az egyetemi ellenállás miatt bukott meg. A Times Higher Education Supplement (továbbiakban: THE) globális kitekintésű rangsort is végigkísérték a botrányok. 2005-ben Malaysiában kormánysszintű felhőrdülést okozott, amikor az előző évben nagy lelkesültséggel ünnevelt bekerülésüket a legjobb százba (89), a következő évben egy számítási módosítás miatt (rájöttek, hogy az indiai és kínai származású diákokat külföldinek sorolták be) a közel 100 helyezésnyi visszacsúszás követte (hasonlóan járt akkoriban a GeorgTech, UC Santa Barbara stb. is) (Holmes, 2009). Az is széles körben okozott felháborodást, amikor 2009-ben az akkoriban kinevezett új főszerkesztő, Phil Baty kijelentette: addigi rangsoraik adatbázisai nem voltak megbízhatóak, komoly hiányosságokkal küzdöttek (Titz, 2010).

Az egyetemi reakciók visszahatása nyilván formálja a rangsorok rendszerét, tartalmát, még az egyébként módszertanában rigorózus, általában Shanghai Ranking-ként emlegetett Academic Ranking of World Universities (ARWU) is változott némiképp. A médiarangsorokról az elmúlt negyedszázad alatt ugyanakkor összegződött az a kritikai bázis, amely módszertani és felsőoktatás-elméleti oldalról egyaránt kidolgozta a leginkább releváns ellenvetéseket. Az érvek viszonylag könnyen áttekinthető halmazt alkotnak. A kritikák főbb csoportjai voltaképpen a rangsorolás egyes elemei szerint rendezhetőek, hiszen lényegében nincs olyan része a rangsor-játéknak, amit ne ért volna komoly és alapos bírálat. A következőkben ezeket a kritikai észrevételeket ismertetem, egy-egy tézis-mondatban összefoglalva, majd kifejtve őket.

### **A rangsorok a felsőoktatást egydimenziósan, leegyszerűsítően, az egyetemi teljesítmény lényegét meghamisítva mutatják be.**

Többen kétségbe vonják a rangsorok adekvátságát a felsőoktatás tényleges rendszerére vonatkoztatva. Már az is jelzi problematikusságukat, hogy hiányzik az önreflexivitás, azaz nem kérdeznak rá a rangsorolás kulturális hátterére. Objektívnak és tudományosnak látszanak, miközben nem mások, mint a felsőoktatási jelenség egyfajta ideológiájának kifejeződései, amelyben a tudományos kutatás és a pénzügyi sikeresség értékei dominálnak (Birnbau, 2007. 7. o.). Maguk az indikátorok a rangsorok ideológiája szerint azt képezik le, miképpen tekintenek a hallgatók az egyetemre (Vossensteyn, 2005), azonban a rangsorokból kikerekedő kép féloldalas. Ebből ugyanis a felsőoktatás mint a karrierépítésbe való befektetés jelenik meg, miközben a diákok számára legalább ennyire életmód is. Ráadásul a fogyasztói szempontú termék-felfogás hiányos is marad, mivel magát a terméket, azaz a kimenetet nem tudják meghatározni (Guarino, Ridgeway, Chun és Buddin, 2005). A diákok szempontjait amiatt sem lehet reflektálatlanul alkalmazni, mivel a sok egyéni érdek együttesen szemben állhat a teljes felsőoktatási, avagy társadalmi közösség érdekében (Boyadzhieva, 2010), például a túl sok diploma elértéktelenítheti az egyes diplomákat.

A rangsorok legnagyobb gyengesége, hogy ignorálják a diverzitást, vagyis úgy kezelnek együtt intézményeket, hogy nem tesznek különbséget azok missziója, céljai és struktúrája szempontjából (Turner, 2005). Az olyan felsőoktatási formák és intézményi megoldások, mint a német Fachhochschule-k, vagy a francia Grand Ecole-ok stb., szükségképpen nem érzékelhetőek ezzel a megközelítéssel (Marginson–van der Wende, 2007). Torzítanak, hiszen a régi, nagy tradíciójú egyetemek leírására inkább alkalmasak a publikációs és alumnus adatok (Eccles, 2002), míg az újabb egyetemeket a maguk szervezeti-innovációs potenciáljá-

val nem képesek megragadni. Módszertani anomáliákhoz vezet, hogy néhány nagyon leegyszerűsített méretezéssel akarják megragadni a sokféle intézményt (*van der Wende*, 2008). Ehhez annyira ki kell terjeszteniük a minőség értelmezési tartományát, hogy az elveszíti valódi súlyát, értelmét (*Usher és Savino*, 2007).

De nem csupán a felsőoktatás egészéről, hanem a konkrét értékelési tárgyról, tehát az egyes egyetemekről, illetve felsőoktatási aktivitási formákról is homályos fogalmaik vannak. A rangsorokban többnyire intézmények szerepelnek, miközben releváns adatok sokkal inkább állnak rendelkezésre konkrét képzésekről, programokról, tanszékekről. (Ez a probléma a legkirívóbban a globális rangsoroknál jelenik meg.) Sok félreértéshez vezet a generális és szakterületenkénti rangsorok összemosódása, amikor a markánsan egy-egy szervezeti egységhez kapcsolódó teljesítmény kivétel az intézmény egészére (*Bowden*, 2000).

Pedig a felsőoktatási valóságban magától értetődően nincs olyan szakterületi egyenszirládság, amit a rangsorok sugallnak. A különböző szakterületeken eltérőek a publikációs rutinok, lehetőségek, műfajok, ezért az ilyen indikátorokat alkalmazó rangsorok (leginkább a globális összehasonlítások) szükségképpen félrevezető képet adnak a felsőoktatási teljesítményről (*Clarke*, 2002).

## Az indikátorok világa zavaros, a felsőoktatási valóságot torzan adják vissza.

Az indikátorok megválasztása, alkalmazása és forrásainak meghatározása teszi ki a rangsorolási munka szinte egészét, ezért jórészt szakmai és módszertani védhetőségükön áll vagy bukik egy-egy rangsor, sőt, magának a rangsorolásnak is az érvényessége. A kritikák tükrében az összkép nem biztató: az előbb említett mindhárom munkafázist megkérdőjelezzik az elemzők. A rangsorok összehasonlító vizsgálatai kimutatták, hogy a listák nem vizsgálják az indikátorok alkalmasságát, az egyes módszertanok nem feleltethetők meg egymásnak, nem válaszolják meg a más országokba való implementálás, a kompatibilitás kérdését. (*Dill és Soo*, 2005).

A problémák már az indikátorok kiválasztásánál megmutatkoznak. A nemzeti rangsorok döntően bemenet-orientált adatsorokat használnak (hallgatói teljesítmény a felvételhez, kapacitások, oktatói kiválóság, létszámok stb.) Általában is gondolja a minőségértékelésnek, hogy a teljesítmény méréséhez sokkal informatívabb volna magának az intézményi-oktatási folyamatnak, illetve a kimeneteknek a vizsgálata, de ehhez nem találják a megfelelően definiálható-begyűjthető adatokat (*Goedegebuure, Maassen és Westerheijden*, 1990). A globalizálódott felsőoktatási piacon pedig a rangsorok végképp képtelenek megragadni az oktatási kimenet jellemzőit (*Klein, Kuh, Chun, Hamilton és Shavelson*, 2005). Az oktatás ezért ellentmondásos helyzetben van a rangsorok indikátorai között. Míg a nemzeti rangsorok igyekeznek valamilyen módon reflektálni erre az aktivitásra (még ha több helyütt ezek is inkább a tudományos reputációt írják le) (*Dill*, 2006), addig a globális rangsorok látóköréből lényegében kimarad a feldolgozása (*Marginson és van der Wende*, 2007).

A globális rangsorok döntő mértékben a tudományos produktivitást használják indikátornak – ami mind módszertani, mind felsőoktatás-politikai szempontból megkérdőjelezi a hitelességüket (*Pagell*, 2009). A leggyakrabban idézett ARWU, valamint a tajvani HEEACT, a Leideni Egyetem és az Elsevir kiadóhoz kötődő SCIMAGO rangsora kizárólag a tudományos publikációs és idézettségi adatokra épül (A köztük lévő korrelációkat bemutatja: *van Raan*, 2008). A Times Higher Education Supplement, valamint a THE-QS rangsora egyéb

tényezőket (forrásallokáció, nemzetközi mobilitás) is figyelembe vesz, de a döntő súly ezeknél is a tudományos publikációké és az ezekkel összefüggő szakmai presztízsé.

Pedig a tudásmetriai mércék általános alkalmazása önmagában kétséges érvényességű (Weingart, 2005). Az úgynevezett impact faktorok, tehát a publikált cikkek megjelenési helyének szakmai értékét figyelembe vevő számítások, vagy az idézettségek első ránézésre objektív adatok, miközben a publikációs piac sokféle belső anomáliája (például belterjes hivatkozások, drága megjelenések) itt is viták tárgya. A globális egyetemi rangsorok esetében pedig a nyelvi és kulturális egyensúlytalanság (az angolszász országok egyetemeinek versenylőnye), a természettudományok túlsúlya, és ezen belül is az egyes szakterületek változó publikációs vagy támogatottsági pozíciója kétségessé teszi az olyasféle összehasonlításokat, amelyek ezt használják kulcs-indikátorként. Mindehhez járul még a publikációs és idézettségi mércék leginkább erős torzítása, amit a humán tudományterületek szenvednek el (Cunningham, 2008).

Amint azt van Raan kimutatta, a bibliometriai adatokkal a peer review-jellegű indikátor használata (az egyetemi körben való véleménygyűjtés) nem mutat érdemi korrelációt, így mindkét szempont alkalmazása bizonytalannak látszik. Ráadásul a földrajzi és szakmai értelemben egyaránt többnyire túl messze levő tudós kollégák véleménye inkább a múltbéli teljesítményeken alapul, így a mai értékelés számára csak kisebb jelentőségű.

Alapvető dilemma az adatforrások hatása a validitásra. Az úgynevezett „third party” bázisok, vagyis az intézményektől és résztvevőktől független forrásokból történő begyűjtés időnként megoldhatatlan feladat, hiszen nem állnak rendelkezésre adekvát statisztikai információk a felsőoktatási intézményekről (Yorke és Longden, 2005). Még az olyan, stabilnak látszó adatbázisok, mint a publikációs összesítések (a Thomson Reuters kezelésébe került Web of Science, illetve az Elsevier kiadóvállalat birtokolta SCOPUS) is módszertani aggályokkal terheltek, a nyilvános források (weblapok, Google Scholar) ellenőrzöttsége kérdéses. Komoly fenntartásokkal kell kezelni az intézményi adatszolgáltatást, hiszen egy versenyérdekeltségi helyzetben nagy a kísértés a számukra kedvező hangsúly-eltolódásokra. De szándéktalanul is félrevezető adatok kerülhetnek be a rendszerbe, például egyes kategóriák (hallgatói létszám, oktatói státuszok, pályázati bevételek) eltérő értelmezései során. A felmérésekből származó adatok nagyon érzékenyek a szociológiai-statisztikai megalapozottságra, azonban ezek elvárásainak az empirikus vizsgálatok gyakran nem tesznek eleget. A THE *peer review* kutatása szolgál mehökkentő példaként: a 190.000 levélben megkérsett szakértő kevesebb, mint 1%-a válaszol, ami nyilvánvalóan deformálja a végeredményt, egyebek között ennek is köszönhető a brit intézmények szignifikánsan jobb szereplése.

A reputációs indikátor használata a dicsfény (halo)-effektus miatt amúgy is kételyeket ébreszt. Amerikai és német esetek mutatják, hogy egy nagynevű intézmény olyan képzéseit is magasra értékeli a szakmai közvéleményben, amelyek nem is léteznek, például ez történt a Princeton jogi képzésével (Marginson és van der Wende, 2007), vagy abban az esetben, amikor a Handelsblatt megkérdezte a munkaadókat a gazdasági képzések színvonaláról, s az így kialakult sorrendben Heidelberg hatodik lett – miközben ott nem is folyik ilyen képzés. A laikusok reputációs véleményalkotásában továbbá összecsúsznak eltérő tényezők: például azt hiszik, hogy a szigorú felvételi eljárást alkalmazó intézmények szükségképpen magas színvonalúak is egyben (Stuart, 1995).

Természetesen a rangsorkészítők törekszenek az indikátorok megbízhatóságára, ami azonban erőszakoltan befolyásolja a kiválasztásukat. Gyakran ugyanis a szerint vesznek fel egy-egy rangsorképző tényezőt a komponensek közé, hogy az adott kérdésben elérhető-

ek-e, és mennyire könnyen (nyitott forrásokból) érhetők el objektív adatok, lehetőség szerint mind több intézményről. Márpedig ennek a valódi felsőoktatási teljesítményhez semmi köze nincs. Másképpen: az elérhetőség felette áll az érvényességnek az indikátorok használatában (Boyadzhieva, 2010). Mindezt nem is könnyű nyomon követni, hiszen a rangsorok módszertani magyarázatai nem teszik nyilvánossá elméleti hátterüket, kiválósági koncepciójukat, ami indokolja a szelekciót, a változók kialakítását (Yorke, 1997). Így az indikátorok alkalmazása inkább ad hoc, mintsem koncepciózus (Clarke, 2002).

### A rangsorolások misztikuma: a súlyozások és számítások önkényesek és hamis eredményekre vezetnek.

A ranglisták legegyszerűbb formájukban is matematikai algoritmusok révén jönnek létre, a változóként meghatározott elemekhez valamilyen értékeket rendelnek a készítők, és azokat valamilyen logika alapján viszonyítják egymáshoz. Arra azonban semmiféle érvényes magyarázattal nem szolgált egyetlen rangsor sem, hogy miért éppen akkora súlyt adnak egy-egy témakörnek, mint amekkorával számolnak. Az önkényesség különösen feltűnő, amikor egy országon belül, egyidőben, ugyanannak a tényezőnek teljesen eltér a súlyszáma. Például 2004-ben Angliában a tanári értékelés a *Times* hetilap rangsorában 23%, a *The Guardian* listáján 65% súllyal szerepelt (Marginson és van der Wende, 2007), vagy Németországban a *Der Spiegel* és a *Die Stern* adott különböző súlyt a közvélemény-kutatásoknak (Dill és Soo, 2005).

Mivel a rangsorok döntő többsége több komponensből áll össze, az egyes indikátorok összegzése is sokat támadott eszköze a listázásnak. Hiszen, ha el is fogadjuk, hogy egy-egy területen mérhetőek a felsőoktatási teljesítmények, ezeknek a más-más szempontból született mérőszámoknak az összevonása már kevésbé legitim (Eccles, 2002; Yorke és Longden, 2005). A csupán számszaki műveletként beállított egybevonással, ennyiben tehát technikainak tűnő lépéssel, nem tesznek mást a rangsorok, mint azt állítják, hogy egy meglehetősen komplex rendszerként működő felsőoktatási intézmény minősége jellemezhető egyetlen mérőszámmal (Provan és Abercromby, 2000). Természetesen a komplex társadalmi jelenségek kvantitatív leírásaiban nem nélkülözhető az indikátorok összesítése, de ezek érvényességéhez elengedhetetlen egy olyan konceptuális modell, ami indokolja ennek lépéseit (ezt hiányolta már 1997-ben a National Opinion Research Center tanulmánya az USNEWS rangsoraiból). A THE, a QS és az ARWU eredményeinek statisztikai elemzése és súlyszámítási szimulációja kimutatta, hogy az egyetemek kétharmadának rangsorbeli pozíciója nagyon erősen függ az összegzések merőben önkényes algoritmusaitól, különösen a listák alsóbb részein.

Az összetett indikátorok felhasználói szempontból is kétséges eredményességűek. A jövődő hallgatók preferenciái ugyanis többfélék, így azoknak a továbbtanulni szándékozóknak, akik más megközelítésből keresnek intézményt maguknak, mint amit a rangsoralkotók elképzelnek, nem használhatóak az így született eredmények. Elsősorban azok a diákok maradnak így ki a rangsorok által elérhető célközönségből, akik nem szokványos prioritásokat követnek (pl. akár a tudományos, akár az oktatási komponensek lényegesebbek számukra).

A súlyozások és összetett indikátorok képződése révén végül előállnak a teljes ranglisták, amelyekben a sorrendben elfoglalt pozíciók is félrevezetőek. Ezek ugyanis azt a magától értetődő üzenetet sugallják, hogy ha az intézmény, amely a 24. helyet foglalja el, jobb minőségű, mint amelyik a 32. et, akkor a 32. még ennél is sokkal jobb az 54. helyen állónál, hiszen nagyobb a numerikus különbség. Ezt az alapvető üzenetet azonban semmi nem támasztja



alá, hiszen a valóságban egészen kis eltérések is okozhatnak nagy listabeli különbségeket (Müller-Böling és Federkeil, 2007).

Mindez azonnal kiütközik, amikor a listázók a módszertanhoz nyúlnak hozzá (Ehrenberg, 2003). Például a THE listáján 2008-ban a Z-pontozás bevezetése okozott föld-rengést, a London School of Economics negyven helyezéssnyi lecsúszásával. Az egyik évről a másikra ilyen okokból előálló elmozdulások olyan helycseréket hoznak, amelyeknek semmi közük az intézmények teljesítményében történt változásokhoz, ezért teljesen hamis képet adnak az egyes intézményekről (Yorke, 1997).

A kritikusok szerint azonban itt jóval többről van szó, mint elhibázott számításokról. Bár az intézmények aggódhatnak amiatt, milyen értékelést kapnak a rangsoroktól, fordítva is áll a függés. Ugyanis, ha egy lista megzavarná a dolgok természetes rendjét, azaz az elit-intézmények nem volnának az élen, akkor a rangsorok készítőit nem vennék komolyan. Tehát az objektívként fellépő értékelések nem mentesek az előzetes szakmai vagy kulturális elfogultságokról (Yorke és Longden, 2005). Az üzleti célú rangsor-kiadványokat emellett az a vád is éri, hogy érdekükben áll feltűnő újdonságokat produkálni évről évre, mert különben miért is lenne a friss kiadásokra kíváncsi a közönség (Dill és Soo, 2005).

Egy amerikai alternatív rangsor igazolja, hogy a számítási módszertanok választása egyáltalán nem eleve adott. A hallgatói választást középpontba állító módszertani megújítás szorgalmazott az a tanulmány, amiről 2004-ben a CNN külön tudósításban számolt be, s amit az egyik legrangosabb közgazdasági fórumon, a National Bureau of Economic Research támogatásával tett közzé négy közgazdász (Avery és mtsai, 2004). A szerzők új megközelítésű koncepciót javasoltak, amely a felsőoktatási intézményeket azzal méri, milyen eredménytelenséggel küzdenek meg azokért a hallgatókért, akik egyszerre több intézménybe nyertek felvételt és ezek közül választottak. Kiindulópontjuk a USNEWS kritikai felülvizsgálata. Elméletük lényege, hogy az intézmények nem azonosíthatóak sportcsapataikkal és nem mérhetők olyan manipulálható statisztikai adatsorokkal, mint amelyeket a USNEWS használ. Ehelyett a javasolt értékelési rendszer azt a megoldást alkalmazza, hogy a mindenkor összehasonlítások leginkább vitatott alapját egyszerűen megkerüli. Hiszen az alapkérdés mindig igen egyszerű: mitől jó egy felsőoktatási intézmény. Szerintük minden bizonnyal a legjobb középiskolai diákok tudják ezt legjobban megítélni, amit választásaikkal ki is fejeznek, és egy jó rangsor nem kell, hogy mást tegyen, mint hogy ezt összegezze. A kérdés tehát leegyszerűsödik a bonyolult számítások, súlyozások, adatértelmezések helyett: hányan választják az egyik vagy másik intézményt azok közül a középiskolai diákok közül, akiket mindkettőbe felvettek? A statisztikai modell minden diákot az egyes felsőoktatási intézmények közötti versengés színterének tekint: ha például a Stanford nyer el egy ilyen diákot, feljebb kerül a rangsorban. Egyes intézmények rendszeresen vetélkednek egymással, míg elképzelhető, hogy másokkal soha nem kerülnek versenyhelyzetbe. Ám kellő mennyiségű adat segítségével a Stanford Egyetem többi intézményhez viszonyított pozíciója, és ezzel párhuzamosan a felsőoktatási intézmények rangsora is kialakulna. A modell tesztelése során kialakult rangsor első húsz helyezettje egyébként megegyezik a USNEWS rangsorával, de sorrendjük nem azonos.

## A rangsorok beteljesítetlen ígéretei.

Az eddigiekben tárgyalt gyengeségek alapjaiban ássák alá a rangsorok tájékoztatói és információadási alkalmasságát -- és talán ez a legerősebb kritika, ami érheti őket. A legitimitásukat vonják ugyanis kétségbe azok az elemzések, amelyek szerint inadekvát formák

a továbbtanulók számára, mivel nem kínálnak releváns és pontos ismereteket a felsőoktatásról.

Több érvel is indokolják ezt az elemzők: az aggregált adatok az intézmények egészét jellemzik, azonban az egyes képzési irányokról való tájékozódáshoz nem használhatóak, pedig a diákokat az érdekli, hogy az egyes programok, szakok milyenek. Ugyancsak szűkíti az érdemi tájékozódást a hallgatói választás kulcsmotívumainak kimaradása (hely, távolság az otthontól, megélhetési költségek, ösztöndíjak, nem akadémiai facilitások) (Ehrenberg, 2003). Ezeknek az információknak a hiánya, amelyek a felsőoktatás társadalmi emancipációs funkciójához kapcsolódnak, tehát a szociálisan rétegzett továbbtanulók egyes csoportjait szolgálják, nem jelennek meg kellő hangsúllyal (Cremonini, Westerheijden és mtsai, 2008).

A rangsorok másik fontos célcsoportját teszik ki maguk a felsőoktatási intézmények. Ezek intézményi stratégiájukhoz használhatnák a listák eredményeit, ami azonban igényelné hitelességüket és összehasonlíthatóságukat. Ehelyett azonban a rangsorok a szélesebb közönség és a döntéshozók körében népszerűbbek, hiszen könnyen áttekinthető, leegyszerűsített értékeléseket kínálnak a felsőoktatás egészéről. Az intézményi menedzsment azonban nem jut elegendő információhoz általuk, hiszen az egyes képzési területek, szervezeti egységek teljesítményéről nem adnak képet.

A rangsorok hatása az egyetemek menedzsmentjére egyáltalán nem semleges. Médiaerejüknel fogva a rangsorpozíciók javítására ösztönöznek, gyakran öncéllá téve a jobb helyezésekre törekvést. Mivelhogy ezek esetleges indikátorokról függenek, a komplex és az intézmény valós érdekein alapuló fejlesztések helyett az intézmények stratégiájában egyébként nem indokolt hangsúlyokat erősíthetnek. A nem megalapozott indikátorok és a fogyasztói szemlélet erősítése a hallgatókat vásárlókként tétélezi, akik számára a marketing-hullámoknak megfelelően vonzó termékként kell kínálni a felsőoktatási képzést (Naidoo és Jamieson, 2005).

Összegezve a rangsorok hatását, azt láthatjuk, hogy a *ranking-game* valamennyi elemét komoly bírálatok érték az elmúlt negyedszázadban. Természetesen elintézhetőek azzal is ezek a felszólamlások, hogy a kritikák jelentős része a rosszul szereplő intézmények elégedetlenségéből származik, miközben a jól szereplő egyetemek saját promóciós céljaikra nagyon is felhasználják az eredményeket (Salmi és Saroyan, 2007). A szakmai elemzések fényében mégis megalapozottnak tűnik azonban az a megállapítás, miszerint elsősorban a globális, sőt gyakran a nemzeti rangsorokban is megtestesül az a naiv vágy, hogy egyszerű formulákba foglalják össze a felsőoktatási teljesítményt, miközben, ha ezt igazán meg akarják tenni, az a bonyolultsága miatt legfeljebb a kutatókat érdekelné (Paioannidis és mtsai, 2007).

Mindez azt jelzi, hogy a felületes, módszertanilag kevésbé megalapozott, ám igen könnyen olvasható rangsorokkal szemben a felsőoktatásnak vagy a felsőoktatás-kutatásnak eddig nem volt ellenszere. A 2014 tavaszán nyilvánossá tett U-Multirank kezdeményezés sorsa megmutatja majd ennek a lehetőségét. Az Európai Bizottság által támogatott felsőoktatási összehasonlítás sokdimenziós, az oktatás, kutatás és a társadalmi misszió szempontjait egyszerre alkalmazni próbáló módszertannal támaszt konkurenciát a rangsoroknak, egyebek között azzal is, hogy önmaga valójában nem rangsor, hiszen kategóriákkal, besorolásokkal dolgozik (Hrubos, 2010). A rangsorok jövőjéhez támpontokat adhat, hogy egy ilyen megoldás mennyire lesz képes megragadni a továbbtanulókat, a döntéshozókat és különösen a média figyelmét.



## Megjegyzés

A tanulmány témájának bővebb, egyes részeiben szövegazonos kifejtése olvasható a szerző 2014 őszén megjelenő, Az egyetem társadalmi percepciója című könyvében.

## IRODALOM

- AVERY, C. N., GLICKMAN, M. E., HOXBY, C. M. AND METRICK, A. (2013): A Revealed Preference Ranking of U.S. Colleges and Universities. *The Quarterly Journal of Economics*. Oxford University Press, 128., 1., 425-467.
- BIRNBAUM, R. (2007): 'No world-class university left behind'. *International Higher Education*, 47, Spring. [http://www.bc.edu/bc\\_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number47/p7\\_Birnbaum.htm](http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/Number47/p7_Birnbaum.htm)
- BOWDEN, R. (2000): Fantasy Higher Education: University and College League Tables. *Quality in Higher Education*, 6.1.
- BOYADZHIEVA, P., DENKOV, D. AND N., CHAVDAR (2010): *Comparative analysis of leading university ranking methodologies*. Ministry of Education, Youth and Science, Bulgarian.
- 15:06 EUROPEAN UNION EUROPEAN SOCIAL FUND Operative Programme "Human Resources Development" 2007–2013 August.
- CASPER, G. (STANFORD UNIVERSITY) (1996): Letters to James Fallow U.S. *News and World Reports* September 23.
- CLARKE, M. (2002). Some Guidelines for Academic Quality Rankings. *Higher Education in Europe*. 27., 4., 443-459.
- CREMONINI, L., WESTERHEIJDEN, D. F., ET AL. (2008): „Disseminating the Right Information to the Right Audience: Cultural Determinants in the Use (and Misuse) of Rankings.” *Higher Education* 55., 373-385.
- CUNNINGHAM, S. (2008): University and Discipline Cluster Ranking Systems and the Humanities, Arts, and Social Sciences. *Higher Education in Europe*, 33: 2, 245-258.
- DILL, D. AND SOO, M. (2005): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Rankings. *Higher Education*, 49.4: 495-533.
- DILL, D. (2006): *Convergence and Diversity: The Role and Influence of University Rankings*. Keynote Address presented at the Consortium of Higher Education Researchers (CHER) 19th Annual Research Conference, 9 September 2006, University of Kassel, Germany.
- ECCLES, C. (2002): The Use of University Rankings in the United Kingdom. *Higher Education in Europe*, 27., 4., 423-432.
- EHRENBERG, R. G. (2003): *Method or Madness? Inside the USNWR College Rankings*. Cornell University Working Papers.
- GOEDEGEBUURE, L. C. J., MAASSEN, P. A. M., AND WESTERHEIJDEN, D. F. (1990): Quality assessment in higher education. In L. C. J. M. Goedegebuure, A. M. Peter, & D. F. Westerheijden (Eds.): *Peer review and performance indicators: Quality assessment in British and Dutch higher education*. Utrecht: Lemma.
- GUARINO, C., RIDGEWAY, G., CHUN, M. AND BUDDIN, R. (2005): Latent variable analysis: a new approach to university ranking. *Higher Education in Europe* 30., 2., 147–165.
- HOLMES, R. (2009): *The THE-QS World University Rankings, 2004–2009*. Manuscript.
- HRUBOS I. (2010): Régi-új megközelítések a felsőoktatási intézmények sokféleségének értelmezésében. *Felsőoktatási Műhely*, 4., 15-24.
- KLEIN, S. P., KUH, G., CHUN, M., HAMILTON, L. AND SHAVELSON, R. (2005): *An approach to measuring cognitive outcomes across higher-education institutions*. *Research in Higher Education*, 46., 3., 251-276.
- MARGINSON, S. AND VAN DER WENDE, M. (2007): To rank or to be ranked: the impact of global rankings in higher education. *Journal of Studies in International Education*, 11., 3/4., 306-329.

- MARGINSON, S. AND VAN DER WENDE, M. (2006): *Globalisation and Higher Education*. Draft. 12 September 2006, prepared for OECD.
- MÜLLER-BÖLING, M. AND FEDERKEIL, G. (2007): The CHE-Ranking of German, Swiss, and Austrian Universities. In J. Sadlak and L. N. Cai (eds.) *The World-Class University and Ranking: Aiming Beyond Status*, 189-203. Bucharest, Romania: Cluj University Press.
- NAIDOO, R. AND JAMIESON, I. (2005): Knowledge in the Market Place. In: Ninnes, P. and Hellstèn, M. (eds): *Internationalizing Higher Education – Critical Explorations of Pedagogy and Policy*. CERC Studies in Comparative Education 16, The University of Hong Kong: Springer.
- PAGELL, R. A. (2009): *University Research Rankings: From Page Counting to Academic Accountability*. Evaluation in Higher Education, 3(1), Art. 1000.
- PAIOANNIDIS, J., PATSOPOULOS, KAVVOURA, F., K., TATSIONI, A., EVANGELOU, E., KOURI, I., CONTOPOULOS-IOANNIDIS, D., LIBEROPOULOS, G. (2007): *International ranking systems for universities and institutions: a critical appraisal*. BioMed Central. Oct.
- PROVAN, D. AND ABERCROMBY, K. (200): *University League Tables and Rankings: A Critical Analysis*. CHEMS Paper 30., December.
- SALMI, J. AND SAROYAN, A. (2007): *League Tables as Policy Instruments: Uses and Misuses*. Higher Education Management and Policy. 19., 2., OECD, Paris.
- STUART, D. L. (1995): Reputational Rankings: Background and Development. *New Directions for Institutional Research*. 88., Winter, 13-20.
- THOMPSON, N. (2000): Playing With Numbers. How U.S. News mismeasures higher education and what we can do about it? *Washington Monthly* September.
- THOMSON, W. (LORD KELVIN): *Lecture on "Electrical Units of Measurement"* (3 May 1883) Popular Lectures 1., 73.
- TITZ, C. AND LEFFERS, J. (2010): Sorry, unsere Uni-Rankings waren Quatsch. *Spiegel* online 10. Juni.
- TURNER, D. (2005): Benchmarking in Universities: League Tables Revisited. *Oxford Review of Education*, 31., 3., 353-371.
- USHER, A. AND SAVINO, M. (2007): Academic Quality, League Tables, and Public Policy: A Cross-National Analysis of University Ranking Systems In: *Higher Education in Europe*, 32., 1., 5-15.
- VAN DER WENDE, M. (2008): Rankings and Classifications in Higher Education. A European perspective. In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. 23., 49-71.
- VAN RAAN, ANTHONY F. J. (2008): *Ranking and classification of universities based on advanced bibliometric mapping*. Presentation. Leiden.
- VOSENSTEYN, H. (2005): *Perceptions of student price-responsiveness*. Dissertation, Center for Higher Education Policy Studies. The Netherlands: University of Twente.
- WEBSTER, D. S. (1986): *Academic Quality Rankings of American Colleges and Universities*. Pub. by Charles C Thomas.
- WEINGART P. (2005): Impact of bibliometrics upon the science system: Inadvertent consequences? *Scientometrics* 62(1): 117-131.
- YORKE, M. (1997): *A good league table guide?, Quality Assurance in Education*. 5(2), 61-72.
- YORKE, M. AND LONGDEN, B. (2005): *Significant Figures – Performance Indicators and 'League Tables'*. London, Standing Conference of Principals (now GuildHE).